

Læseoplevelse på iPad

- hvordan læseoplevelse og læsemotivation ændrer sig i skiftet af medie fra papirbog til e-bog

Eksamensopgave til Danskfagenes didaktik
Didaktik mhp. dansk
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole DPU
Vintereksamen 2011
Morten Jensen

Indledning	3
Problemformulering	3
Metode	3
Læsning af litteratur	5
Multimodalitet	6
Socialsemiotik	6
Kommunikation	7
Semiotik	7
Modalitet	8
Typografi som modalitet	9
Visual turn	10
Læsning af tekst	12
Læsning	13
En god læser	14
Skriften som symbolsprog	14
Læsning som design	15
Motivation	17
Læsning i og uden for skolen	18
Valg af bøger	20
Motiverende faktorer	20
Fokusgruppeinterview	21
Fokusgruppe som metode	21
Min fokusgruppe	22
Eksamen	23
Forskelle i læsoplevelsen	24
Yderligere undersøgelser	27
Perspektiver for danskundervisningen	27
Litteratur	28
Bilag 1: Spørgeguide	30
Bilag 2: Læsernes valg af layout	31

Indledning

Læsning har siden 1990'erne været genstand for debat, som igen har fået nyt liv med den seneste PISA-undersøgelse. Debatten har to retninger, som begge relaterer sig til danskfaget; lærer man at læse godt nok i skolen (debatten om funktionelle analfabeter), og læser man nok (debatten om bogdroppere)?

Der er dagligt artikler om e-bøger i medierne som fortæller om nye landvindinger for e-bogen, Kulturministeriet undersøger muligheden for udlån af e-bøger på folkebibliotekerne¹ og skolebogsforlag er ved at gøre skolebøger tilgængelig som e-bøger (Nielsen 2010:6). Jeg har selv læst en del e-bøger på iPad den seneste tid og er blevet meget begejstret for formatet, som leverer en fantastisk læseoplevelse. Er det papirbogens endeligt som mp3-formatet var det for musik-CDen? Er e-bogen læst på iPad læsningens Hellige Gral, som vil få alle til at læse mere? Og det gælder måske særligt drengene, som ofte har ry for ikke at læse meget.²

Jeg vil her se på, hvad der er anderledes i læseoplevelsen på iPad og hvilke muligheder, det giver for lysten til at læse.

Problemformulering

Hvordan ændres læseoplevelsen ved skift af medie fra bog til iPad, og hvordan kan det relateres til motivation i forhold til læsning?

Metode

Emnet med e-bøger og særligt iPad er helt nyt og jeg har ikke fundet nogle undersøgelser om emnet, så det er oplagt at lave en undersøgelse i forbindelse med denne opgave. Denne opgave vil hovedsageligt fungere som min teoretiske forståelsesramme, og til mundtlig eksamen vil jeg fremlægge resultatet af min empiri i forhold til problemformuleringen.

Jeg anvender Gunther Kress' begreb om multimodalitet, som er velegnet til at forklare, hvad der er på færde i de nye medier. Kress har et socialsemiotisk perspektiv, og han taler om læsning af tegn i bred forstand. Selv om han naturligvis har mange kommentarer til læsning af tekst, vil jeg supplere ham med Kjeld

¹ <http://kum.dk/Nyheder-og-Presse/Pressemeddelelser/2010/December/Fornuftige-politiske-droftelser-om-biblioteksafgiften/>

² Kari Sønsthagen fremfører eksempelvis dette synspunkt i et interview i artiklen *Gennembrud for digitale børnebøger* i Berlingske Tidende 28. december 2010.

Kjertmanns syn på det specifikke domæne læsning. Kjertmann har en sociokulturel hermeneutisk tilgang til læsning, hvilket giver et meningsfuldt supplement til Kress.³

Jeg gennemfører undersøgelsen som et fokusgruppeinterview, som beskrevet af Bente Halkier. Fokusgruppens deltagere skal læse en bog på iPad, og ud fra en socialkonstruktivistisk tilgang søger jeg at få viden om, hvordan en gruppe med otte 12-14-årige, der læser meget, oplever fænomenet læsning på iPad. Jeg bringer også andre perspektiver ind for at underbygge eller udfordre teorierne og supplerer med mine egne kommentarer og synspunkter.

Brugen af empiri løser også den risiko, der er for at ende med en lang opremsning af muligheder over, hvad man kan forestille sig, der vil ske i fremtiden med læsning og bogen som medie. Jeg vil altså ikke spekulere i lange lister over iPads muligheder, men kort beskrive de mest grundlæggende funktioner. Det bliver min fokusgruppe, der skal besvare, hvad iPaden kan bruges til i praksis.

Jeg bruger ordet iPad, selv om den tekniske betegnelse er "tablet", da iPaden er den første tablet på markedet og dermed er mere kendt end den tekniske fællesbetegnelse. "iPad" fungerer altså her som appellativ snarere end proprium.

E-bøger kan læses på en computer eller en smartphone, men det giver ikke de samme muligheder, som på en iPad, så det er ikke e-bøgerne i sig selv, jeg undersøger her. Omvendt kan man også bruge iPad til at læse tekster på eksempelvis internettet, men det er heller ikke denne funktion, jeg ser på. Når jeg skriver om læsning på iPad, er der tale om læsning af kombinationen e-bøger på en iPad.

Anne Løvland giver to grunde til at foretage multimodale analyser (Løvland 2010:4). En kritikorienteret begrundelse, der handler om at udvikle tolkningskompetencer til at forstå samfundets multimodale tekstkultur, og en praktisk begrundelse, som handler om at blive bevidst om, at man som amatør har nogle muligheder, der tidligere var forbeholdt professionelle, og at man med denne bevidsthed bliver i stand til at kommunikere bedre.

I et didaktisk perspektiv ser jeg, at de to begrundelser forholder sig til hinanden ved, at man først er nødt til at udvikle en forståelse (i den kritikorienterede begrundelse) for at opnå den bevidsthed, der giver bedre kommunikation (i den praktiske begrundelse). Jeg tager et kritikorienteret udgangspunkt i denne opgave,

³ Se Kjertmann for en gennemgang af hvorfor det er nødvendigt at have en sammenhængende forståelsesramme for at se meningsfuldt på læsning (Kjertmann 2002:67).

som kan danne et grundlag for overvejelser om at bruge de multimodale udtryk bedre (og dermed gøre til genstand for undervisning).

Læsning af litteratur

Jeg vil her beskrive, hvorfor skolen (og danskfaget som dannelsesfag) skal beskæftige sig med litteratur. Ifølge Louise Rosenblatt giver mødet med litteraturen læseren mulighed for forstå sig selv i verden:

Prolonged contact with literature may result in increased social sensitivity. Through poems and stories and plays, the child becomes aware of the personalities of different kinds of people. He learns to imaginatively "put himself into the place of the other fellow". (Rosenblatt 1995:175)

Ved at forestille sig forskellige konsekvenser af en beslutning fra forskellige perspektiver, bliver man bedre til at træffe de rigtige valg. I forhold til den unge læser kan litteraturen også byde på andre normer og værdier, som kan udvide normalitetsbegrebet og dermed fjerne usikkerhed og skyldsfølelse. Man bliver i stand til at se problemer objektivt, og vil derfor kunne løse dem bedre, og man bliver i højere grad i stand til at forstå andres behov, og hvordan egne handlinger påvirker andre. Det er en vigtig forudsætning for at indgå i relation med andre. I et større perspektiv ser Rosenblatt litteraturen som en nødvendighed for demokratiet, da evnen til at sætte sig i andres sted er nødvendig for at kunne forstå, hvordan politiske beslutninger påvirker andre.

Forskning viser at indadvendte børn og unge, som er gode til at stimulere sig selv og har færre sociale relationer end jævnaldrene, har en tendens til at blive ivrige læsere (Cunningham 2010:59). I forhold til Rosenblatt kan det tolkes, at de bruger litteraturen til at opnå en forståelse af omverden og de sociale relationer.

Martha C. Nussbaum ser fortællingen som en nødvendighed for at forstå verden:

When a child and a parent begin to tell stories together, the child is asquiring essential moral capacities. (...) They learn to attribute life, emotion, and thought to a form whose insides are hidden. As time goes on, they do this in an increasingly sophisticated way (...) These stories interact with their own attempts to explain the world and their own actions in it. (...) For the insides of people (...) are not open to view. They must be wondered about. (Nussbaum 2003:89)

Medfølelse er et centralt begreb, som forudsætter at man kan identificere sig med andre og sætte sig i den andens sted. Man skal kunne forstå, hvorfor den anden har truffet sine valg, og at man selv kunne træffe lignende valg, og dermed opstår sympati og medfølelse som er en helt grundlæggende kompetence for at opnå medborgerskab i et demokratisk samfund. Forståelsen for andre kan man opnå gennem litteraturen, hvor man er tvunget til at se verden fra en andens perspektiv, hvilket er et særligt kendetegn ved litteraturen. Filmen kan også gøre det, men ikke i så høj grad som bogen, som eksempelvis kan fortælle en historie i første person, mens filmen ofte må nøjes med 3. person.

Der er naturligvis en lang række andre grunde til at litteraturen er vigtig. De grunde, der oftest fremhæves, er, at man bliver bedre til selv at fortælle, bliver bedre til at stave, får et større ordkendskab eller bliver dannet i traditionel forstand (eksempelvis ved at læse kanoniserede værker).

Jeg vil tilføje, at jeg synes, den traditionelle opdeling mellem fag- og skønlitteratur er for snæver. Skønlitteraturen deles endvidere op i den gode litteratur og triviallitteraturen, hvor et synspunkt er, at kun den gode litteratur og de klassiske forfatterskaber kan bidrage med den kompetence, jeg har beskrevet i dette afsnit. Jeg mener, at faglitteratur sagtens kan bruges til at udvikle en forståelse af omverden.⁴ Derfor har jeg også søgt informanter, der læser faglitteratur, til min undersøgelse.

Set i lyset af ovenstående er det danskfagets og -lærerens opgave at hjælpe eleverne på vej til at læse hele livet, og jeg undersøger her om det nye medie (iPad) er et parameter i forhold til dette.

Multimodalitet

Socialsemiotik

Gunther Kress tager et socialsemiotisk udgangspunkt, hvor man interesserer sig for den sociale kontekst og intentionen hos den, der skaber betydningsbærende tegn, og de semiotiske og kulturelle ressourcer, der er til rådighed til at skabe disse tegn.

⁴ En busplan kan naturligvis ikke, men en biografi kan godt. Omvendt kan skønlitteraturen også besvare mange spørgsmål, man normalt ville stille faglitteraturen. En historisk roman kan eksempelvis sige noget om, hvordan vi opfatter en tidsperiode.

Han kritiserer andre tilgange for at være utilstrækkelige⁵ (Kress 2010:56). Socialsemiotikken stiller disse spørgsmål for at afklare, hvordan betydning (*meaning*) skabes:

"Whose interest and agency is at work here in the making of meaning?", "What meaning is being made here?", "How is meaning being made?", "With what resources, in what social environment?" and "What are the meaning potentials of the resources that have been used?" (Kress 2010:57)

For Kress fører spørgsmålene til, at man afklarer, hvordan modalitet er skabt af, og skaber komplekse strukturer i blandt andet politik, magtforhold, fællesskaber, kommunikation, viden, læring og andet. Han lægger stor vægt på, at man overvejer de fordele og ulemper (*gains and losses*), der ved medierne og modaliteterne (Kress 2005:21).

Kommunikation

Kress opstiller tre regler for kommunikation (Kress 2010:36). Kommunikation sker som følge af et signal (*prompt*), bliver altid fortolket og er altid multimodal.⁶ Hver modalitet giver specifikke muligheder såvel som begrænsninger for kommunikationen. Det er derfor nødvendigt at være opmærksom på hvilke modaliteter, der er i brug, og hvilken betydning de bærer i en kommunikationssituation.

Semiotik

Kress gør en del ud af at beskrive, at hans socialsemiotik er væsentlig anderledes fra Ferdinand de Saussures semiotik. Hos Saussure er forholdet mellem tegn og det betegnede arbitrært. Der er ingen sammenhæng og forholdet er konventionelt fastlåst. Hos Kress er tegnene formet (*motivated*) af den verden, de betegner. Symbolet på et hjul kunne eksempelvis være en cirkel. Det medfører også, at man ikke kan se på tegn isoleret set, da de altid er integreret i en større social, kulturel og politisk struktur. I forbindelse med mit projekt betyder det, at man blandt andet må

⁵ Han taler om teoriernes rækkevidde (*reach*) og kritiserer blandt andet den lingvistiske tilgang for ikke at kunne tage højde for mange betydningsfulde lag, som eksempelvis toneleje, og den socio-lingvistiske tilgang for at pege på den sociale kontekst uden at forklare den. Den socialsemiotiske tilgangs begrænsning er, at den er kontekstafhængig og eksempelvis ikke kan sige noget meningsfyldt på tværs af kulturer.

⁶ Begrebet multimodalitet er et udtryk for modaliteter ligger som transparente lag over hinanden og giver et samlet udtryk. En side med tekst og en illustration vil være et klassisk eksempel på multimodalitet.

medtænke de institutionelle rammer, hvori læsning foregår. Jeg vender tilbage til Kress' syn på skrift som tegn i afsnittet om læsning.

Modalitet

Kress definerer modalitet:

In the era of the new technologies of information and communication, mode and choice of mode is a significant issue. *Mode* is the name for a culturally and socially fashioned resource for representation and communication. Mode has material aspects, and it bears everywhere the stamp of past cultural work, among other thing the stamp of regularities of organisation. (Kress 2003:45)


Hver kultur har sit eget meningsskabende system med repræsentationsformer som tale, skrift, gestus og lignende. De digitale medier er med til at bidrage med nye repræsentationsformer: Løvland nævner smileyen og @ som eksempler på nye modaliteter med mange betydningsnuancer (Løvland 2010:2). Der er altså mulighed for, at en ny teknologi som iPad kan give nye repræsentationsformer, hvis nogle betingelser er opfyldt.

Carey Jewitt taler om, at mennesker bruger de semiotiske ressourcer, der er tilgængelige for dem (Jewitt 2006:21). Man kan overveje, hvornår noget er tilgængeligt. For mig at se hører tilgængelig sammen med undervisning. Selv om man har en iPad i hånden, er den ikke tilgængelig, hvis man ikke ved, hvad man skal bruge den til. En person der aldrig har brugt computer vil have brug for instruktion for at iPaden bliver tilgængelig.

Da ressourcerne bliver skabt i det sociale fællesskab, er det nødvendigt, at de bliver brugt. Jo mere et sæt ressourcer bliver brugt, jo mere udviklet vil det være (ibid. 17). Det gør det også kompliceret at forudsige, hvordan en teknologi vil udvikle repræsentationsformerne, for det afhænger af, i hvor høj grad en kultur tager teknologien til sig.

En vigtig betingelse er Kress' begreb om velegnethed (*aptness*). Designeren af et budskab vælger den modalitet, der kan bruges let og naturligt uden større vanskeligheder (Kress 2010:5), og modaliteten skal have de egenskaber, som bedst udtrykker den intenderede mening (ibid. 55).

Da modalitet også er historisk betinget, kan magt og status dog styre hvilken modalitet, der vælges. Et eksempel er en undersøgelse af elevers foretrukne udtryksform ved projektarbejde, der viser, at eleverne vægter traditionelle udtryksformer frem for de mest velegnede (Løvland 2010:3). Modaliteters betydning

er underlagt nogle rammer, som bestemmer, hvad de kan og ikke kan bruges til. Denne betydning er en modalitets *affordance*. En *affordance* ved skriften er, at den kan *navngive* en person. Billedets *affordance* er, at det kan *vise* en person. Man kan godt forestille sig, at et billede kan navngive en person, som da popmusikeren Prince⁷ skiftede navn til , men det er ikke normen, og derfor ikke en *affordance* ved billedet. Jewitt definerer *affordance*:

the *affordance* (...) is shaped by how a mode has been used, what it has been repeatedly used to mean and do, and the social conventions that inform its use in context. Where a mode “comes from”, its history of cultural work, its provenance, becomes a part of its *affordance* or *meaning potential*. (Jewitt 2009:24)

Typografi som modalitet

Et af særtrækkene ved at læse bøger på iPad er muligheden for at ændre eksempelvis typografien. Men er typografi en modalitet? Modalitet er måden hvorpå repræsentationen (teksten) forholder sig til det repræsenterede indhold (fortællingen). Men kan en læser, der ændrer typografien inden læsningen, forholde sig meningsfyldt til indholdet?

Thomas Illum Hansen har lavet et forslag til en analysemodel for multimodalitet i læremidler, og han afviser typografi som modalitet i de fleste tilfælde:

Desuden er en række andre udtryk som fx layout, lydspor og farvekoder også blevet regnet som repræsentationsformer. Det er de dog ikke i denne sammenhæng. (...) Fælles for de nævnte udtryk er imidlertid, at de akkompagnerer og støtter op om forståelsen, men sjældent repræsenterer et selvstændigt, fagligt indhold. (Hansen 2010:8)

Han ser på læremidler, som har et mere specifikt formål end den væsentligt bredere læseoplevelse, jeg prøver at indkredse, men hvor stor betydning skal en udtryksform have for at regnes med som en modalitet?

Jewitt er inde på de samme overvejelser. Hun mener, at typografi kun er en modalitet, når den har et betydningsindhold (Jewitt 2006:107). En dagbog kan eksempelvis være skrevet med typografien *Bradley Hand* for at give læseren det

⁷ http://en.wikipedia.org/wiki/Love_Symbol_Album

indtryk, at man læser en autentisk dagbog, eller navnene på et ægtepar kan være skrevet med *Courier New* for at antyde et distanceret forhold.

Ifølge Jewitt og Hansen er typografi kun undtagelsesvist at regne som en modalitet ved skriftsproget, hvilket betyder, at en e-bog ikke er så forskellig fra en papirbog. Jeg mener, at der er mere på færde. Hvis en velvalgt skrift kan støtte op om indholdet, vil det også betyde, at en dårlig valgt skrift kan fjerne betydningsindhold. Websiden bancomicsans.com viser, hvordan eksempelvis breve fra offentlige myndigheder ikke tages alvorligt, når de er skrevet med *Comic Sans*. Udfordringen er altså, at læseren skal vælge den passende skrifttype ved læsningen af e-bog.

Kress betoner også, at det afgørende er, om typografien er meningsskabende eller ej og hvis alle modaliteter bliver brugt til at skabe mening, kan man undersøge, om de bliver brugt til at skabe en marginal betydning eller fuld mening (Kress 2010:79).

Det afgørende for Kress er ikke, hvilke potentialer eller begrænsninger der ligger i en modalitet, men hvad der tillægges som vigtigt og værdifuldt i den sociale kontekst, hvori de indgår. I socialsemiotikken lægger man vægt på det sociale, og det der er at regne som modalitet, er det, fællesskabet genkender som værende betydningsbærende. Hvis et fællesskab bruger typografi som modalitet, og hvis de tidligere nævnte krav til kommunikation er opfyldt, så er typografi en modalitet (Kress 2010:87).

Det lader sig altså ikke umiddelbart bestemme, om typografi er modalitet, men fokusgruppen vil kunne besvare spørgsmålet, alt efter om de aktivt bruger typografien og tillægger den betydning. Fokusgruppen læste bøger fra Gyldendal, som skal læses i programmet Stanza. Når man har hentet en bog, er der ingen anbefaling af typografi, skriftstørrelse eller lignende. Bogen starter med de sidst anvendte indstillinger. Man skal selv tilpasse bogens layout eller acceptere Stanzas standardindstillinger. Mediet lægger altså op til at tekstens udseende har stor eller ingen betydning, alt efter om man selv tilpasser bogen eller anvender standardindstillingerne.

Visual turn

Kress ser to store ændringer i det semiotiske landskab. Nye teknologier og medier har givet mulighed for at kommunikere på nye måder, hvilket har medført at skriftsproget har mistet den dominans, det har haft gennem århundreder til fordel for

billedet (vi er gået fra at fortælle verden til at vise verden), og der er sket en ændring i medie fra (papir-)bog til (computer-)skærm (Kress 2003:1).

Paul Prior kritiserer Kress for manglende historisk bevidsthed (Prior 2005:24). Prior giver en lang række eksempler på, at bøger altid har haft de karakteristika, Kress ser som værende nye på grund af nye teknologier og medier. Jeg vil se nærmere på Priors kritik, for hvis han har ret, forsvinder grundlaget for min iPad-undersøgelse. Er der sket et semiotisk skifte eller ej?

Med en enkelt undtagelse tilhører alle Priors eksempler faglitteratur. Han nævner eksempelvis, at læseren selv vælger sin læsemåde i en avis uden tekstforfatterens indflydelse, og man kan interagere gennem læserbreve. Jeg mener, at hvis en avis altid har været multimodal og interaktiv, så har ændringen i det, Kress beskriver som *visual turn*, gjort den multimodal i tiende potens. I dag kan man skrive læserbreve og uploade billeder i *realtime*.

Læseforsker Elisabeth Arnbak kommer Kress til undsætning i sin beskrivelse af, hvordan skolens fagbøger er gået fra at være ren tekst til at være multimodal (uden at hun bruger dette ord), og giver bud på, hvordan forskellige læsemåder kan imødekomme de nye tekstformer (Arnbak 2008).

Kress er ikke eksplicit omkring, hvad han mener med "bogen", som han beskriver abstrakt. Ud fra hvad han ellers skriver, vælger jeg at forstå Kress, som at han beskriver bogen, som den skønlitterære fortælling i en slags naturtilstand, hvor den kun består af tegn i den strukturalistisk-lingvistiske forståelse. Kress' beskrivelse af mediet "bog" bliver således en kritik af en bestemt opfattelse af bogen snarere end af selve mediet.

Jewitt har et perspektiv, der måske løser problematikken:

Print-based reading and writing are and always have been multimodal. Nonetheless the affordances of new technologies reconfigure the multimodal aspects of reading and writing in ways that are newly significant for reading (Jewitt 2006:107)

Hun afviser altså eksistensen af de rene lingvistiske tekster, som Kress beskriver, og hun opfordrer til, at man kun bruger de absolutte kategorier i sin teoretiske forståelse, og går væk fra dem i praksis. I en diskussion om forholdet mellem tekst på papir og skærm, henviser hun til, at man har en tendens til at tale om, hvad der teoretisk er bedst, men det afviser hun, da nye teknologier altid bliver integreret i en form der blander det nye med det gamle (Jewitt 2006:128).

Læsning af tekst

Når Kress beskriver om læsning, gør han det i bred forstand, men han skriver en del om læsning i den almene betydning, og der er flere interessante ting, jeg vil fremhæve. Han efterlyser nye læsemåder:

As one effect of the social and representational changes, practises of writing and reading have changed and are changing. (...) Reading has to be rethought given that the commonsense of what reading is was developed in the era of the unquestioned dominance of writing, in constellations with the unquestioned dominance of the medium of the book. (Kress 2010:17)

Introduktionen af de nye medier og presset på bogen som det dominerende medie gennem lang tid kan give udslag i en nostalgi, som søger til tidligere tider, hvilken man kan se på skolens curriculum (ibid. 11). Kress ville sikkert udpege kanonlitteraturen, som et udtryk for den magtkamp (og som beskrevet tidligere, er det heller ikke min begrundelse for at læse litteratur).

Ifølge Kress er ord defineret af tradition (*convention*) og er afhængige af, at man accepterer den konventionelle ramme traditionen skaber. Det medfører, at ord altid generelle og derfor uklare i modsætning til billedet, som Kress beskriver som værende præcis (Kress 2003:4). Han fremhæver, at ord i den semiotiske betydning er *signifiers* og ikke *signs*, og at der er et begrænset antal ord til rådighed, i modsætning til de uendelige muligheder billedet har (Kress 2005:15).

Jeg synes, at Kress går væk fra sit socialsemiotiske grundlag i sin beskrivelse af ord. I den traditionelle semiotik ser man tegnsystemet, som en kode man ikke kan ændre, og man må bruge systemet, som det er. Mennesket er passivt og kan ikke ændre systemet. Men ud fra et socialsemiotisk synspunkt er man ikke bundet til eksempelvis kun at bruge det begrænsede antal ord, der er at finde i en ordbog; et fællesskab kan frit finde på nye ord eller kombinere kendte ord i uendelige muligheder. Når Kress beskriver ord som uklare og svage (*vague*), er det fordi, han ser bort fra den sammenhæng, de indgår i. Når et ord bliver skrevet ned og indgår i en sætning, får det både et udtryk og en kontekst. Jeg synes, at Kress skifter til et traditionelt semiotisk standpunkt i sin beskrivelse af ord og tekst i stedet for blot at kritisere denne tilgang (som bestemt har mange tilhængere).

Når man læser en tekst, er man nødt til at vente, indtil man har læst færdigt, for at kunne forstå betydningen ifølge Kress (ibid. 13). Derfor får forfatteren en stor magt,

for det er forfatteren, der bestemmer tekstens rækkefølge, som læseren er nødt til at følge, i modsætning til billeder, hvor beskueren selv vælger, hvad der skal lægges vægt på, og man kan øjeblikkeligt se billedet i sin helhed. Jeg synes, Kress overser, at man hele tiden fortolker, når man læser (men også når man ser et billede). Man venter eksempelvis ikke med at skabe betydning, indtil man har læst hele sætningen. Man tolker og forstår, mens man læser. Det er kun hvis man har læst en sætning, som ikke giver mening, at man er nødt til at have det hele med og eventuelt genlæse med korrekt tolkning (Kjertmann 2007:18).

Når vi møder en (multimodal) tekst, vil vores læsemetode stamme fra de erfaringer, vi har med at læse billeder ifølge Kress (Kress 2005:18). Jeg vender tilbage til dette i afsnittet om læsedesign, men jeg vil holde fast i, at Kress taler om, at man i sin læsemåde af tekst trækker på erfaringer fra billedet. Det hænger sammen med diskussionen om, hvorvidt ord er *signifiers* eller *signs* (hvor jeg kritiserede Kress for at se på ord som signifiers). Sammenholdt med at Kress herunder kritiserer skriften for at være forbundet med lyd, lægger det op til en overvejelse af, hvad læsning er:

The view that writing is tied to sound is at best a partial truth. Members of the communities of the speech-impaired can learn to read, even though they have never heard the sound of language. (...) Nevertheless, it is a view which is deep-seated and potent in Western views of reading, and at times it forms the bedrock of common sense on the issue – as much in approach to the teaching of reading as in high theory philosophy *à la* Derrida. (Kress 2003:142)

Læsning

Kritikken af at læsning er løseligt forbundet med lyd, rammer ind i diskussionen om, hvordan man læser, og hvad der kendetegner en god læser. Der er to paradigmer. *Phonics* har en positivistisk tilgang til læsning og lægger vægt på, at læsning er en neutral teknik, man lærer ved at kende bogstavernes lyde (ved at få undervisning i lydmetoden). Carsten Elbro repræsenterer denne tilgang herhjemme. *Whole language* (kommunikationsmetoden) har en hermeneutisk tilgang til læsning og lægger vægt på at skriftsprogets sociale og kulturelle sammenhænge, og at man lærer at læse meningsfuldt i disse sammenhænge. Kjeld Kjertmann repræsenterer denne tilgang.

Der er to store forskelle på de to paradigmer: Den ene er forholdet mellem tilegnelse af talen og skriften, og den anden er synet på skriftens funktion som symbolsystem. I et multimodalt læseperspektiv har det betydning, om man vedkender

sig den ene eller den anden tilgang, når det handler om at læsning og særligt, når læsningen foregår på iPad, for whole language tilbyder en løsning på nogle af de problemer og begrænsede muligheder, Kress ser ved ord og tekst.

En god læser

Begge tilgange er enige om, at man skal kunne afkode alfabetets lyde for at kunne læse. Kjertmann kalder det den elementære tekniske læseevne, som de fleste mestrer, og i en snæver betydning kan man godt læse, hvis man bare kan sige ordenes lyde. Men for at være en god læser, skal man leve op til de krav, man bliver stillet. Det er altså de tekster, man møder, som afgør, om man er en god læser eller ej. Hvis man ikke kan læse de tekster, man har brug for i sin hverdag, har man funktionelle læsevanskeligheder (Kjertmann 2002:12).

Kjertmann spørger, hvorfor den elementære læseevne ikke i højere grad bliver udviklet til funktionel og lystbetonet læsning. Han argumenterer at den gode læser kan læse både i overfladen (den tekniske afkodning) og i dybden ved at forstå indholdet og den kommunikative hensigt, så tekstens betydning og udtryk bliver integreret med lige vægt på forfatterens intention og læserens fortolkning (Kjertmann 2007:17). For Kjertmann er læselyst altså forbundet med, at man har en interesse i noget, og derfor skal det, man læser, have indhold. Det lyder banalt, men henviser tilbage til diskussionen om, hvorvidt ord blot henviser til noget andet (signifiers), eller om ord har et selvstændigt betydningsindhold (signs).

Lydmetoden afviser at ord kan læses som signs (ordbilleder). Ord findes som en ortografisk identitet i læserens ordforråd, men som en rækkefølge af bogstaver og ikke som et billede (Elbro 2006:41). Det afvises også, at man fortolker, mens man læser. Man kan først fortolke, det, man har læst, når man har læst alle ordene i sætningen (ibid. 25). Det er denne tilgang til læsning, jeg kritiserede Kress for at tage i et tidligere afsnit.

Skriften som symbolsprog

Lydmetoden er den mest udbredte metode i folkeskolens læseundervisning, og de fleste lærebogssystemer tager udgangspunkt i den. Kjertmann kritiserer metoden for at skille skriftsproget fra den normale brug og fra tilegnelsen af talesproget, og skolens dominans på området gør problemet værre. Når skriftsproget fungerer som repræsentation af talt sprog, kan det kun henvise indirekte til betydning (Kjertmann kalder skriften et symbolsystem af anden grad i denne forståelse). Først når skriften realiseres som talt sprog, har det betydning. Hvis man derimod accepterer at ord også kan læses som ordbilleder, henviser ordet direkte til betydning uafhængigt af

det talte sprog, og skriften fungerer som symbolsystem af første grad (Kjertmann 2002:91).

Som konsekvens ser Kjertmann, at tilgangen til læsning gennem skriftens teknisk-alfabetiske side i stedet for gennem de kommunikative muligheder har gjort:

læse- og skriveindlæring til en proces der er indkapslet i sig selv som en særlig skolekultur med bestemte ritualer og redskaber der lever sit eget liv uafhængigt af det omgivende skriftsamfunds righoldige brug af trykte og skrevne ord (Kjertmann 2002:26)

Læsning som design

I en bog er læsningen struktureret af forfatteren ifølge Kress (Kress 2010:21). Bogen skal læses fra start til slut, og forfatteren bestemmer, hvilken rækkefølge tingene præsenteres, og forfatteren har udvalgt og organiseret den viden, som læseren tilegner sig. Læserens opgave er, at tolke sig frem til forfatterens mening. Jeg er enig med Kress i, at bogen (og læsningen) følger en struktur, men synes, at Kress er for absolut i sin fremstilling. Forfatteren har ikke indflydelse på, om man læser et særligt afsnit en gang til, eller hvilken viden læseren tager med sig. Som læser kan man godt opnå viden, der er skjult for forfatteren, og man kan lave mange forskellige læsninger af litteratur, hvilket man eksempelvis kan se på de mange tolkninger af store forfatterskaber. Jeg synes, at andre medier lider mere under en stringent orden, som eksempelvis filmen, hvor jeg oplever mindre rum for fortolkning.

Hvor bogen kun kan læses fra starten, har et websted mange forskellige indgange ifølge Kress (Kress 2005:13). Man kan begynde læsningen på mange undersider, og det er ikke fastlagt hvilken rækkefølge, siderne skal læses i. De besøgende kommer fra mange forskellige baggrunde og kan have vidt forskellige formål med at besøge en webside. Læseren er altså nødt til selv at konstruere sin viden ud fra sin interesse og ud fra den information, der er på websiden. Kress betoner også vigtigheden af, at læseren på en webside hedder en besøgende (*visitor*) og ikke en læser. Det viser, at læseren har en anden rolle, som ligner forfatterens rolle mere end læserens (Kress 2003:1).

Kress beskriver, at læsning er formet af læserens interesse:

interest shapes
attention, which produces
engagement leading to
selection of elements from the message, leading to a
framing of these elements, which leads to their
transformation and *transduction*, which produces a
new ("inner") sign. (Kress 2010:42)

Jeg er enig med Kress i, at læseren på websider og lignede i meget højere grad selv skal designe sin læsning, men jeg ser ikke så simpelt på magtforholdet mellem læseren og interaktive tekster, som Kress gør. Jeg synes, han glemmer at medtænke de kulturelle, sociale og historiske magtstrukturer, han ofte nævner betydningen af. De fleste websider har kommercielle interesser. Selv om der måske ikke er et konkret produkt, der skal afsættes, er der ofte interesse i antallet besøgende og længden af deres besøg, der bruges som målestok for succes og til eksempelvis at tiltrække annoncører. For Kress kan læseren frit designe sin læsning, men websidens opbygning kan jo udarbejdes for at få den besøgende til at blive længst muligt. Som webmaster har man adgang til utrolig detaljeret information, som for eksempel hvad der er søgt på for at nå webstedet, hvor mange sekunder man er på hver side, og hvilke sider man forlader webstedet fra. Alt det kan bruges til at ændre webstedet og dermed påvirke læserens læsemåde. Læseren føler, at der er en masse muligheder, men jeg vil stille spørgsmål ved, hvem der har den egentlige magt, når der er en skjult udøvende magt på færde, som er langt mere aggressiv, end en bog er det på det lokale bibliotek. Man kan også overveje om magt er stærkere, når den udøves i det skjulte, og jeg synes, der er grund til at forholde sig kritik til denne magtrelation.

iPad giver flere muligheder for at designe læseoplevelsen. Det er bemærkelsesværdigt, at e-bøgerne ikke har et anbefalet layout fra forfatteren eller forlagets side af, som beskrevet tidligere. Man modtager e-bogen i sin mail, som en neutral tekstfil, hvilket næsten opfordrer til, at man designer sin bogs udseende. iPad giver også mulighed for selv at designe læsningen som en hypertext, da eventuelle links i en tekst fører direkte til internettet. Man kan desuden skrive noter og kommentarer, direkte i den bog man læser, og dermed påvirke teksten.

Jewitt lægger også vægt på mulighederne i at linke, dekomponere og reorganisere tekster, men fremhæver, at det ikke er noget nyt. Det nye er lethed, hvormed det lader sig gøre (Jewitt 2006:8). Hun ser, at literacy skal tænkes som et multimodalt design frem for en færdighed, og synes, at effektivitet, hastighed og nøjagtighed er ligegyldige faktorer (i forbindelse med undersøgelser) og opfordrer til, at man ser på de grundlæggende ændringer i læsningen (ibid. 123). Jeg er enig i, at målet for god læsning ikke kun er at læse så meget tekst som muligt, men hastigheden er bestemt en vigtig variabel for en god læser, og elektroniske tekster kan give flere læsere mulighed for at læse hurtigt (svære ord kan eksempelvis læses op). Det vigtige er, at læsere bliver i stand til at bruge denne variabel i både teknisk og hensigtsmæssig forstand. Jewitt efterlyser, at man overvejer hvordan, idet man gentænker den (multimodale) læsekarakter (ibid. 127).

Både Jewitt og Kress lægger stor vægt på læserens læsedesign og muligheder. Jeg synes, de begge overser nogle begrænsninger, som den multimodale læsekarakter er underlagt. Jeg skrev tidligere om den skjulte magt bag designet på en webside. Jeg vil tilføje en fare, som kan være uhensigtsmæssig for læseoplevelsen. Når det bliver lettere at tilføje modaliteter til den traditionelle tekst, giver det muligheder for læseren, men det giver også muligheder for forfatteren, som jeg synes både Jewitt og Kress ikke tillægger nok betydning. Et eksempel til iPad er billedbogen *Toy Story*⁸, hvor der til bogen er indtalt stemmer, indlagt musik og spil, man kan tegne, selv indlæse tekst og meget mere. Det er bestemt en stor oplevelse at læse, men jeg synes, man skal overveje i hvor høj grad læseoplevelsen er designet af forfatteren, og om det gør råderummet mindre for eksempelvis læserens fantasi. De overvejelser skal også indgå, når man taler om multimodalt læsedesign.

Motivation

Der er lavet en del forskning i børns læsevaner (Lund 2007, Steffensen 2005, Steffensen og Weinreich 2000, Steffensen og Weinreich 2001). Det er meget individuelt og personligt, hvad der skaber en lystlæser (Lund og Madsbjerg 2010:7). Flere af de forhold, som skaber lystlæsere ligger uden for, hvad der er muligt at påvirke med en iPad. Eksempelvis har mange lystlæsere forældre, der læser meget, de har en litteraturinteresseret lærer, og de færdes hjemmefrem på et bibliotek. Jeg vil her fremhæve noget af det, man ved om læselyst, som kan relateres til læsning på iPad.

⁸ <http://www.youtube.com/watch?v=lq7xKXuN6i8> eller søg på "toy story ipad app" på Youtube.

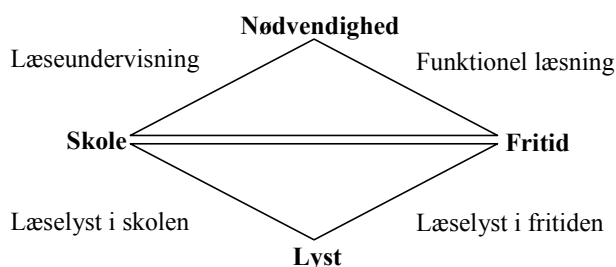
Læsning i og uden for skolen

Jeg har henvist til Kress og Jewitt, som ser på forskellen i læsning i og udenfor skolen, og jeg har brugt Kjertmann, der fremhæver vigtigheden af, at skriften skal betyde noget for læseren. Børn, der læser meget, ser det som en fritidsinteresse, som de prioriterer. De kan lide bogen som medie, og når de vælger litteratur, er det selvstændigt og lystbetonet og på baggrund af interesse (Lund 2007:77). Læsning betyder altså noget for de gode læsere. En udfordring er at få overført denne interesse, prioritering og vigtighed til dem, der ikke læser så meget.

Læselystprojekter viser at børn læser mindre (litteratur), fordi de læser mere i andre medier, og nogle opfatter læsning som en kedelig skoleaktivitet (Steffensen 2010:12). Børn læser altså ikke mindre end tidligere – de læser noget andet. Ifølge Øistein Anmarkrud og Ivar Bråten er det læsehæmmende, ikke at have indflydelse på hvilke tekster man læser og hvordan man bruger dem, samt sværhedsgraden af både tekster og opgaver (Anmarkrud og Bråten 2010:30).

Jorun Smemo har undersøgt drenge forhold til læsning. Drenge har ofte ry for ikke at gide læse, og en af hendes pointer er, at "drenge" er en massebetegnelse for flere typer læsere (Smemo 2010:66). Smemo påviser en sammenhæng mellem læsekompetence, engagement i læsning og køn. Drenge, der ikke læser litteratur, ser ikke sig selv som læsere, og de definerer læsning snævert, som relateret til hvor meget og hvor hurtigt man læser. De læser ofte gerne faglitteratur i fritiden. Smemo opfordrer til, at drenge bliver mere bevidste om deres læsning, og at skolen åbner for flere teksttyper med forskellige udtryksformer og tegnsystemer.

Henriette Romme Lund har lavet en model for læselyst, som viser, hvordan læsning kan inddeles i fire kategorier, ud fra hvor de foregår, og hvad der motiverer læsningen (Lund 2010:81):



Lunds pointe er at når man læser i adskilte rum, kommer der ikke sammenhæng og dermed ingen udvikling (Lund 2010:80).

Rosenblatt rejser også denne kritik af skillet mellem læsning som underholdning i forhold til den formelle læsning i skolen og argumenterer, at man læser bøger, fordi de tilfredsstiller nogle behov hos læseren, og at denne litteratur dermed får et dannelsespotentiale⁹:

...we shall not be misled into thinking that only books read in the most solemn and pedantic manner will have an influence. The power of literature to offer entertainment and recreation is, despite the pedants and moralists, still its prime reason for survival. Books read solely for entertainment satisfy, after all, definite needs and answer definite preoccupations. Such works have therefore a potential capacity to influence the reader's personality and behaviour, perhaps even more than those he may read in the course of the school routine. (Rosenblatt 1995:175)

En udfordring er altså at skabe større sammenhæng i læserens livsverdener og mellem de fire grundlæggende typer af læsning. Det er en kritik af skolen, der fremføres af flere af de teoretikere, jeg har henvist til. Jewitt kritiserer skolesystemet for at både måden, man læser på, og det, man læser, ikke er i stand til skabe forbindelse mellem unges liv i skolen og fritiden (Jewitt 2006:107).

Jeg mener, at iPad har muligheden for at blive en teknologi, der kan skabe sammenhæng mellem de fire typer af læsning, da den kan være platform for samtlige læsemåder (med forbehold for læseundervisningen, da man ikke har adgang til grundbøger endnu, men opfordringen fra Kjertmann er jo også at bruge mere autentiske tekster). En elev kan eksempelvis læse en roman i skolen (læselyst i skolen), et magasin i fritiden (læselyst i fritiden) og læse e-mails (funktionel læsning) på den samme platform, som dermed skaber en forbindelse mellem de forskellige verdener, som kan danne grundlag for en større sammenhæng.

Kress taler om *mobility*, som både betyder mobile teknologier og mobile læremidler, som bliver opfattet som et universalmiddel i undervisningen:

...mobility is seen as a panacea to a range of problems. (...) as motivation it seems to offer a path away from the alienation from school felt by many – predominantly male – students. (Kress 2010:29)

⁹ Hvilket også støtter, at jeg har taget læsere med i min undersøgelse, som hellere læser fag- end skønlitteratur, som jeg beskrev på side 6.

Valg af bøger

Lund viser sammenhængen mellem valget af bøger og lysten til at læse (Lund 2007:72). Børn, der læser mange bøger, får inspiration til valget af bøger gennem venner, klassekammerater og familie. De synes, det er sjovt og berigende at anbefale bøger til andre. Bogens udseende og bagsidetekst har stor betydning for udvælgelsen. Forsiden skal være godt tegnet og bagsideteksten skal give lyst til at læse mere. Bibliotekets udlånssystem, hvor man skal aflevere bøger en gang om måneden, har stor betydning for hvor ofte læserne kommer på biblioteket, og dermed hvor mange bøger, de låner.

Her kan e-bøger virke hæmmende, for der er hverken forsideillustration eller bagsidetekst på en e-bog. Elektronisk udlån af musik fra bibliotekerne foregår i øjeblikket ved, at man downloader musikken via websiden, og når lånetiden er ophørt, virker filerne ikke længere, og man skal ikke foretage sig yderligere. Hvis den samme model bruges til e-bøger, vil det betyde, at man ikke har grund til at komme på biblioteket. Her ligger altså nogle udfordringer for e-bogen.

Motiverende faktorer

Der er nogle grundantagelser omkring, hvad der motiverer og skaber en lystlæser, som går igen i forskellige projekter, som skal give læselyst. Det er det underholdende og lystbetonede, som er i centrum (Lund 2007:62). Motivationen kan også komme fra et ønske om at lære noget om et emne, man finder interessant, og læseren kan give sig i kast med mange og svære tekster for at få nye kundskaber (Anmarkrud og Bråten 2010:26). Bo Steffensen taler om kropsforankring, hvor fokus er på at læse langsomt med sans for detaljerne, så man kropsligt kan læse med følelserne (og dermed udvikle dem) (Steffensen 2010:16).

En anden antagelse går på læseteknikken, som skal svare til den tekst, man læser. Jo lettere man kan bevæge sig rundt i en tekst, jo lettere kan man engagere sig i den og andre lignende tekster. Mange danske børn læser for langsomt uden forståelse, og de mister dermed sammenhæng og mening (Steffensen 2010:15). Motivation bliver knyttet til læsehastigheden og til de forventninger, man har til sig selv som læser. Hvis en læser har en forventning om at være i stand til at læse en tekst, virker det motiverende (Anmarkrud og Bråten 2010:28). Multimodale tekster kan indeholde et potentiale i forhold til læsesvage elever (Würtz 2010:12).

Ydre faktorer kan også virke motiverende. Det kan være ønsket om at få en god karakter i skolen, at leve op til omgivelsernes forventning om at læse meget eller ønsket om at hjælpe andre i eksempelvis gruppearbejde i skolen (Anmarkrud og Bråten 2010:27).

Et kendetegn ved læsebearbejdede bøger, hvor teksten er omskrevet for at gøre den lettere at læse, er, at skriftstørrelsen er større end i almindelige bøger. Det lader sig let indstille på iPad, som man kan se i bilaget. Hvis der er et ord i en tekst, man ikke forstår, kan man se ordet forklaret i en tekstboks ved at holde fingeren på ordet, hvis det er ordets betydning, man ikke kender, eller man kan få læst teksten op, hvis man ikke er i stand til at læse ordet. Der er altså flere funktioner i iPad, som har mulighed for at have positiv indflydelse på den indre læsemotivation. En ydre motivation kan være fascinationen af ny teknologi.

Fokusgruppeinterview

Fokusgruppe som metode

Jeg laver min undersøgelse som et fokusgruppeinterview, som beskrevet af Bente Halkier (Halkier 2009). Fokusgruppeinterview er kendetegnet ved, at en udvalgt gruppe taler indbyrdes om et bestemt emne.

I en fokusgruppe lægges vægt på interaktionen mellem deltagerne, og man finder ud af, hvad en gruppe mennesker kan blive enige og uenige om. Metoden passer derfor godt i forhold til min socialkonstruktivistiske tilgang til emnet. Jeg har gjort rede for, at multimodalitet er et komplekst fænomen, som i høj grad afhænger af deltagernes praktiske brug. Der vil være flere tolkninger af det samme fænomen, og hvis jeg blot lavede enkeltinterviews, ville der være en fare for, at det ville blive farvet af min egen tolkning, da jeg ville stille spørgsmål ud fra min egen forståelse. Når fokusgruppen taler sammen og spørger ind til hinandens udtalelser, sker det ud fra en kontekstuel forståelse, jeg ikke selv har. Det er også muligt at producere data uden at være påtrængende, som et interview med en enkelt person kan opleves det.

Læsning er et meget individuelt fænomen man tager for givet, og som ikke lægger op til samtale, men selv om læsning er personligt, er det ikke intimt, og man kan godt tale om læsning i en stor gruppe. Halkier fremhæver at fokusgruppen er god til at få tavs viden frem (ibid. 10).

Når man sammensætter fokusgruppen, skal den hverken være for heterogen eller homogen (ibid. 28). Hvis den er for homogen, er der ikke nok social interaktion, og hvis den er for heterogen, kan det være svært for gruppen at blive enige om noget. En ulempe ved fokusgruppen kan være, at erfaringer, der afviger fra de andres, kan bliver undertrykt. Jeg har udvalgt nogle unge, som kender hinanden overfladisk, så det skulle gøre, at de er trygge ved at tale sammen, men bagefter skal de ikke stå til ansvar overfor hinanden, og de kan tale mere frit.

Min fokusgruppe

Som metode lægger fokusgruppeinterviewet op til, at man skal blive ved at spørge, indtil man ikke får ny viden. Man bør også have flere fokusgrupper for enten at bekræfte den viden, der kommer frem, eller for at få andre perspektiver ved at sammensætte grupperne forskelligt. Da iPaden først kom i de danske butikker 30.11.2010, var det dog på grund af tiden ikke muligt at nå at gennemføre mere end en enkelt gruppe, da hver læser skulle nå at låne iPaden for at læse en bog.

Jeg har valgt en mellemstor gruppe på otte personer. Fordelen ved en stor gruppe er, at der kommer mange perspektiver med. Fokus er på indholdet (deres læseoplevelse) og ikke på den sociale interaktion mellem informanterne. Jeg er interesseret i, hvad de har at sige, og ikke hvordan de siger det. Interviewet er henlagt på et skolebibliotek, som er et kendt neutralt sted, hvor det er relevant at tale om læsning.

Jeg har lavet mine spørgsmål som en tragtmodel (ibid. 39), hvor jeg starter med at stille åbne spørgsmål, som skal få gruppen til at tale forholdsvis frit om emnet. Til sidst er der specifikke spørgsmål for at sikre svar om bestemte emner, hvis gruppen ikke har været inde på det af sig selv undervejs.

Jeg har fundet mine informanter på en folkeskole¹⁰ ved at bede dansklærerne i fem klasser på 6.-8. klassetrin pege på de elever, der er mest glade for at læse, og gerne nogen, som bruger IT i høj grad, ud fra en forventning om, at de vil være i stand til hurtigt at se mulighederne i iPaden uden at lade sig imponere af den nye teknologi. Jeg har valgt læsere på 12-14 år, fordi jeg formoder, at de har stor erfaring med både bøger og IT. De er stadig i grundskolen, og derfor interessante i forhold til de danskdidaktiske overvejelser omkring læsning.

Nogle lærere var lidt forbeholdne og mente ikke, at der var mange læseglade elever, indtil jeg beskrev, at læselyst eksempelvis også kan betyde, at man læser meget faglitteratur, og at det ikke var de hurtigste læsere, jeg var interesseret i, som det oftest er, når man laver læsetest i skolen (Steffensen 2010:19).

Jeg fik tolv navne på læsere. Ud fra lærernes begrundelse for at udvælge netop disse læsere, valgte jeg otte ud med henblik på at få så stor forskellighed i gruppen som muligt for at få forskellige synspunkter frem. Jeg prioriterede eksempelvis den læser, der kun læser faglitteratur (det er angivet i parentes, hvem der særligt skiller sig ud)¹¹. Alle, der blev spurgt, ville gerne deltage. En enkelt blev syg på dagen for interviewet og er derfor ikke med i selve fokusgruppeinterviewet.

¹⁰ Navn slettet i denne webudgave.

¹¹ Slettet i denne webudgave.

Hver læser valgte selv en bog fra Gyldendals e-bøger¹², og jeg gav læserne en kort introduktion til de mest almindelige funktioner i iPaden og e-bogslæseren Stanza, som skal bruges til Gyldendals bøger. Jeg viste dem de muligheder, der er for at ændre typografi, skriftstørrelse, skriftfarve, baggrund, læseretning og lysstyrke. Jeg forsøgte at være så neutral i min gennemgang som muligt, for ikke at påvirke deres valg (eller fravalg) af opsætningen.

Disse elever deltog:

- Pige A 12 år, læste *Djævelens lærling* af Kenneth Bøgh Andersen
- Pige B 12 år, læste *Mille og Plet* af Christina Nordstrøm
- Pige C 13 år, læste *Den forkerte død* af Kenneth Bøgh Andersen
- Pige D 14 år, læste *Djævelens lærling* af Kenneth Bøgh Andersen
- Pige E 13 år, læste *Psykopater i jakkesæt* af Sanne Udsen
- Dreng A 12 år, læste *Djævelens lærling* af Kenneth Bøgh Andersen
- Pige F 13 år, læste *Djævelens lærling* af Kenneth Bøgh Andersen
- Dreng B 13 år, læste *Kvindens krig* af Anne-Cathrine Riebnitzsky

I bilag 1 ligger spørgeguiden, jeg gik ud fra i interviewet, med anvisning af hvilke områder, jeg forventede at få noget at vide om. I bilag 2 har jeg lagt billeder af iPaden med de indstillinger, læserne valgte at læse e-bøgerne med (de kan godt have prøvet flere indstillinger, men billedet viser den første side af den bog, de har valgt, med de indstillinger, der var på iPaden, da jeg fik den tilbage). Billederne er vist i størrelsesforholdet 1:1.

Eksamen

Jeg har nu beskrevet og diskuteret teori og undersøgelser om multimodalitet, læsning og læsemotivation, som samlet fungerer som teoriramme for mit fokusgruppeinterview. Til mundtlig eksamen fremlægger jeg min analyse af fokusgruppens læseoplevelse på iPad og besvarer min problemformulering.

¹² http://www.g.dk/kategori/e-boeger_19802_Y

Forskelle i læsoplevelsen

Dette afsnit er en tilføjelse til opgaven og opridser min konklusion, som jeg fremlagde til mundtlig eksamen.

Jeg har sammenfattet fokusgruppens udsagn i et oversigtsskema. Jeg har taget de udsagn med som der var generel tilslutning til eller gav anledning til debat eller som forholder sig til den beskrevne teori.

Jeg har samlet udsagnene under overskrifter ud fra den teori, jeg har brugt. Ud fra Kress' opfordring til at se på fordele og ulemper har jeg angivet om fokusgruppen var positiv eller negativt stemt over iagttagelsen. Ud fra Jewitts argument om at det nye altid har relation til det gamle, har jeg sat udsagnene over hinanden, hvis fokusgruppen beskriver det samme forhold for både papirbogen og e-bogen. Jeg har ikke tilføjet noget selv, så der er en del blanke felter, hvor man godt kan forestille sig, hvad der kunne stå, men hvis fokusgruppen ikke direkte har talt om det, har jeg ikke skrevet det ind.¹³

Bog	iPad
Fascination af teknologi	
	+ smart, cool, sej fokusgruppen kom med mange udbrud, når de talte om eller sad med iPaden
- har altid hvide sider og de samme skrifttyper virker kedeligt og irriterende	+ sjovere og mere naturligt at læse på grund af muligheden for at tilpasse indstillingerne
Mobilitet	
+ kan man læse alle steder	+ let at transportere
	- frygt for at den går i stykker
	- bliver hurtig besværlig at håndtere når man skal tage højde for at den ikke går i stykker eller bliver stjålet
- besværlig at sidde med på grund af dens form, som kræver at man hele tiden holder på den	+ behagelig at sidde med
- vejer meget og bliver tung, jo flere bøger man skal transportere	+ er let i vægt
- fylder meget i en skoletaske	+ flere bøger på samme iPad
	+ mange anvendelsesmuligheder (internet, mail, billedredigering, notesblok)

¹³ Eksempelvis fremhæves det at iPad har et større læsefelt og det må jo medføre at papirbogen har et mindre læsefelt, men det har gruppen ikke talt om, og derfor har jeg ladet feltet være tomt.

Kærlighed til bogen	
+ hyggelig	+ smart
+ flot forside, man kan føle en bog, den har bløde sider og nye bøger dufter godt	- virtuel bog er svær at forholde sig til
- besværligt at skifte side fordi man skal bevæge sig, og det kan virke forstyrrende	+ let at skifte side med et tryk
- siderne folder sammen hvis man ikke har godt fat i den	- bladrer for mange sider hvis man rører skærmen forkert
+ man kan læse mange timer	- genskær og man bliver træt i øjnene efter noget tid
	- bliver fedtet
+ føles varm	- føles kold
+ får buede hjørner hvis man taber den, hvilket blot giver bogen personlighed	- går i stykker hvis man taber den
Motiverende at teksten er let at læse	
	+ indstillinger gør teksten lettere at læse
	+ har et større læsefelt
	+ er let at indstille
	+ man kan slå ord op og søge videre på nettet hvis man vil vide mere om et emne
	- tekniske problemer forstyrrer læsningen, flere oplevede at gå ud af bogen og kunne ikke finde tilbage
Læsehastighed	
	+ man kan læse hurtigere pga. tilpasning af tekstens udseende
	+ gavner svage læsere der har brug for større skrift
	- ser flere stavefejl, det kan skyldes, at de forventer at finde fejl, eller at de ikke læser så indkultureret, som de giver udtryk for (der er hverken flere eller færre fejl i en e-bog)
Design af læsning	
+ styrer spændingen med læsehastigheden, når man når slutningen kan hastigheden sættes ned for at trække spændingen	+/- ved ikke hvornår bogen slutter, nogle kunne godt lide at læse en bog uden at overveje hvor langt man er og andre fandt det irriterende
	+ kan gøres personlig
	+ læse videre om et emne på nettet
+ kan fornemme kommende sider og afsnit	- kan kun se én side; man kan ikke lade blikket glide over på den næste side, eller bladrer for at finde ud af hvornår næste afsnit starter

bogens størrelse har betydning for interessen; en god bog må godt være tyk og en kedelig bog må ikke være det	+/- manglende fornemmelse af størrelsen; det kunne få nogle til at læse noget de ellers ikke ville på grund af størrelsen
	+ man kan bestemme sidens format; lodret eller vandret
	- ubrugeligt tastatur og svær at tegne på; i skolen er skrivning en integreret del af læsningen; efter endt læsning skal man ofte skrive noget om det læste
Motivation gennem valg	
forskel på læsning af lyst og pligt; der er forskel på om man skal læse en tekst eller om man har lyst til det	
forhold mellem motivation og pligt; tekster man læser fordi man skal er man mindre motiverede for at læse	
Motivation i valg af bøger	
+ let at finde bøger på biblioteket; man kender systemet med hylder, opsætning, bibliotekar, reservation og lignende	- svært at vælge en bog; halvdelen kunne ikke vælge en bog og endte med at tage den første forfatter, der så spændende ud (og derfor valgte fem ud af otte at læse Andersen, Kenneth Bøgh)
- skal vente på bogen kommer hvis den skal reserveres	+ har straks adgang til bogen efter man har købt den
	- lille udvalg af e-bøger
+ kan spørge en bibliotekar	
	+ kan anbefale bøger til ligemænd uden om læreren, som ellers bestemmer hvad der er god litteratur
Tilgængelighed	
	- tager lang tid at lære at kende
	- man kan ikke sætte et bogmærke; det kan man naturligvis godt, men ingen vidste hvordan, og alle havde savnet det
Ydre motivation	
	+ kan dele læsning med andre gennem intranet eller Facebook
Multimodal læseoplevelse	
	+ mere interessant
	- man kan ikke forsvinde ind i bogen
	- mindre levende historie
	- minder for meget om film
	- distraherende når der står noget på en side og kræver ens opmærksomhed

Generelt er fokusgruppen enige om, at der er forskel på læseoplevelsen i de to medier, og at det har betydning for motivationen. Gruppen er ikke enige om hvad forskellen er, og hvordan det motiverer. Det vil kræver yderligere undersøgelse at komme det nærmere.

Den største fordel ved læsning på iPad er, at læsningen kan gøre personlig gennem indstilling af lysstyrke, typografi, farve og størrelse. Det gør læsning hurtigere, lettere og mere behagelig. Den største mangel ved e-bogen er, at læseren mister overblikket. Både før læsningen i forhold til valg af bog, og i selve læsningen hvor man ikke ved hvor man er i bogen, hvilket har betydning i forhold hvordan man tilrettelægger sin læsning og styrer spændingen.

Yderligere undersøgelser

Yderligere undersøgelser kunne se på læsning på iPad i forhold til disse grupper:

- læsesvage
- læsere der kun læser faglitteratur
- læsere der slet ikke læser papirbøger

Der er brug for at undersøge hvordan man kan formidle e-bøger, når de mangler en lang række af papirbogens udtryk, som har betydning for valget af en bog.

Det kan være interessant at undersøge hvordan den multimodale læsning påvirker læseoplevelsen i forhold til læserens fantasi og mulighed for at udfylde tomme pladser i fortællingen.

Perspektiver for danskundervisningen

- Undervisning i de områder som fokusgruppen havde svært ved (valg af bog, forståelse for tekstens udseendes betydning)
- Undervisning i læsedesign (tilpasning af læsestrategi og –design i ebøger)
- Brug af iPad kan give mulighed for at inddrage elevernes livsverdner
- Kan motivere nogen til at læse (faglitteraturlæsere, svage læsere, dem der ikke har et forhold til bogen, dem der er fascineret af teknologi)
- Der er en kontrast mellem medier og litteratur i danskfaget som skal overvejes. (Man analyserer litteratur og producerer i medieundervisning)
- Danskfaget har fokus på indhold (teksters betydning) og i mindre grad på funktionen (teksters intention og brug). Der ses sjældent på teksters form. (Hvordan ser en tekst ud?). Forholdet mellem indhold, funktion og form skal overvejes

Litteratur

Anmarkrud, Øistein og Bråten, Ivar (2010): *Læsemotivation og motiverende læsning*. I: Lund, Henriette R. og Madsbjerg, Sigrid (red.): *Læselyst og læring*. Dansk Psykologisk Forlag.

Arnbak, Elisabeth (2008): *Faglig læsning – fra læseproces til læseproces*. Gyldendal.

Cunningham, Anne E. (2010): *Hvorfor læsning er så vigtig*. I: Lund, Henriette R. og Madsbjerg, Sigrid (red.): *Læselyst og læring*. Dansk Psykologisk Forlag.

Elbro, Carsten (2006): *Læsning og læseundervisning*. Gyldendal.

Halkier, Bente (2009): *Fokusgrupper*. Forlaget Samfundslitteratur.

Hansen, Thomas Illum (2010): *Læremiddelanalyse – multimodalitet som analysekategori*. I: *Viden om læsning* nr. 7, marts 2010.

Jewitt, Carey (2006): *Technology, Literacy and Learning – A multimodal approach*. Routledge.

Jewitt, Carey (2009): *An introduction to multimodality*. I: Jewitt, Carey (red.): *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Routledge.

Kjertmann, Kjeld (2002): *Læsetilegnelse – ikke kun en sag for skolen*. Alinea.

Kjertmann, Kjeld (2007): *Læseforståelse, læseformel og skriftsprogsopdragelse*. I: *Viden om læsning* nr. 2, oktober 2007.

Kress, Gunther og Leeuwen, Theo van (1999): *Representation and Interaction: Designing the Position of the Viewer*. I: Jaworski, Adam og Coupland, Nikolas (red.): *The Discourse Reader*. Routledge.

Kress, Gunther (2003): *Literacy in the New Media Age*. Routledge.

Kress, Gunther (2005): *Gains and losses: New forms of texts, knowledge, and learning*. I: *Computers and Composition* nr. 22, 2005.

Kress, Gunther (2010): *Multimodality – a social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

Lund, Henriette Romme (2007): *Hvad skaber en lystlæser?* I: *Nedslag i børnelitteraturforskningen* nr. 8, 2007.

Lund, Henriette Romme (2010): *Læselyst – hvad er det?* I: Lund, Henriette R. og Madsbjerg, Sigrd (red.): *Læselyst og læring*. Dansk Psykologisk Forlag.

Lund, Henriette Romme og Madsbjerg, Sigrd (2010): *Indledning* I: Lund, Henriette R. og Madsbjerg, Sigrd (red.): *Læselyst og læring*. Dansk Psykologisk Forlag.

Løvland, Anne (2010): *Multimodalitet og multimodale tekster*. I: *Viden om læsning* nr. 7, marts 2010.

Nielsen, Christina (2010): *Bogens fremtider*. I: *Bibliotek og Medier* nr. 3, 2010.

Nussbaum, Martha C. (2003): *Cultivating humanity – a classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press.

Prior, Paul (2005): *Moving multimodality beyond the binaries: A response to Gunther Kress' "Gains and Losses"*. I: *Computers and Composition* nr. 22, 2005.

Rosenblatt, Louise M. (1995): *Literature as exploration*. 5. udgave. The Modern Language Association.

Smemo, Jorun (2010): *"Jeg kan lide at læse det, som jeg kan lide at læse."* I: Lund, Henriette R. og Madsbjerg, Sigrd (red.): *Læselyst og læring*. Dansk Psykologisk Forlag.

Steffensen, Anette og Weinreich, Torben (2000): *Børn læser bøger. Læsevaner, læsefærdighed, højtlesning*. Roskilde Universitetsforlag.

Steffensen, Anette og Weinreich, Torben (2001): *Den dyrebare tid. De 14-15-åriges læsevaner*. Roskilde Universitetsforlag.

Steffensen, Bo (2005): *Når børn læser fiktion – Grundlaget for den nye litteraturpædagogik*. Akademisk forlag.

Steffensen, Bo (2010): *Om at læse med hjernen eller hjertet. Kognitive og emotive læseformer*. I: Lund, Henriette R. og Madsbjerg, Sigrd (red.): *Læselyst og læring*. Dansk Psykologisk Forlag.

Würtz, Marianne (2010): *Børns multimodale tekstverden som potentiale i undervisningen*. I: *Viden om læsning* nr. 7, marts 2010.

Bilag 1: Spørgeguide

Spørgsmål til fokusgruppen og forventning til område de kan belyse	Baggrund for deltagelse	Forskel i læseoplevelsen	Teknologien	Læseoplevelse papirbog	Læseoplevelse e-bog	Motivation
	Læser I mange bøger?					
	Hvorfor læser I bøger?					
	Hvor læser I bøger?					
	Hvordan var det at udvælge den bog, I skulle læse?					
	Hvilke forskelle er der i forhold til en papirbog?					
	Hvordan er følelsen i forhold til en papirbog?					
	Manglede der noget i forhold til papirbogen?					
	Kan iPaden noget en papirbog ikke kan?					
	Hvordan var det at læse bogen på en iPad?					
	Hvilke fordele og ulemper er der ved at læse i en papirbog?					
	Hvilke fordele og ulemper er der ved at læse i en e-bog?					
	Er det forstyrrende at læse på en iPad? (Fristes man til at lave andre ting?)					
	Tilpassede I e-bogen? (typografi, farve, sideretning og lignende)					
	Hvilken virkning havde det, at I tilpassede bogen?					
	Hvorfor skiftede I til sort baggrund?					
	Kunne I tænke Jer at læse flere e-bøger?					
	Kunne I finde på at dele jeres læsning over Facebook eller lignende på iPad?					
	Hvad ville I synes om at læse bøger på den måde? (Alice i Eventyrland)					

Bilag 2: Læsernes valg af layout

Pige A 12 år, læste *Djævelens lærling* af Kenneth Bøgh Andersen

KAPITEL 1 Ugens Fordømte

Filip kunne høre ham. Skridtene, der lød som en hvisken i den tavse cykelalder. Fingrene, der knækkede forventningsfuldt. Ja, han syntes endda at kunne høre smilet, der spillede på hans læber.

Filip krøb sammen bag det store metalskab, hvor pedellen havde alt sit værktøj, og kiggede forsigtigt rundt om hjørnet. Hans hjerte sprang op i halsen, da skyggen på væggen pludselig tonede frem. Den virkede unaturligt stor. Dæmonagtig. Og var det bare det mærkelige lys, der spillede ham et puds, eller så det ikke ud, som om skyggen havde horn?

>Hvor er duuu?< sang skyggen fornøjet. >Kom frøt frem!<

Filip gjorde sig så lille som mulig. Mærkede sveden trille ned over ryggen. Her var varmt som i en bageovn. Eller også føltes det bare sådan, fordi han var spærret inde i skolens cykelalder sammen med Søren.

Djævlesøren blev han også kaldt. Der kunne skrives digre værker om de hårrejsende misgerninger, han stod bag. Hvis Fanden var en dreng, så ville han være Søren. Hans ofre var ikke bare tilfældige elever, som han greb fat i ude i skolegården, eller som han mødte på de tomme gange, når han pjækkede fra time. Nej, Djævlesøren, der gik i ottende – to klasser over Filip – var langt mere raffineret end som så.

Hver uge valgte han et nyt offer, en ny fordømt, som han så var på nakken af, indtil det ringede til weekend om fredagen. Fik man den tvivlsomme ure at være Ugens Fordømte, så var der ikke andet at gøre end at forsøge at forvandle sig til mønsteret i tapetet og håbe på, at man ville overleve ugen ud. Derefter ville Sørens drageblik blive rettet mod en anden, og man var i sikkerhed. For en tid.

Denne uge var valget faldet på Filip. Indtil nu var han dog sluppet forholdsvis billigt; Søren havde tvunget ham til at æde et par mundfulde sand, han var blevet bundet fast til en af bruserne i pigernes omklædningsrum, og han havde ikke fået noget at spise én eneste dag, fordi Søren havde hugget hans madpakke og hans frugtpenge. Nå jo, for resten, der var også blevet tisset i hans penalhus. To gange.

Men stadigvæk – det var småting i forhold til, hvad Søren havde udsat nogle af de andre børn for.

Men det var heller ikke weekend endnu. Det var sidste time fredag, Filip var stadig Ugens Fordømte, og lige nu sad han krøbet sammen bag skabet i cykelalderen og stirrede på den sorte skygge på væggen. Det så næsten ud, som om den var malet på. Han kunne se, hvordan den vejrede og lyttede som et rovdyr på jagt, og Filip tænkte, at hvis ikke lugten af koldsved afslørede ham, så ville hans dunkende hjerte. Det larmede som et damplokomotiv.

Han burde have siddet oppe i klassen og haft matematik. Burde i dette øjeblik have siddet med fingeren i vejret for at fortælle Jørgen, deres matematiklærer, at han altså var kommet til at regne lidt forud, han håbede ikke, det gjorde noget?

1. kapitel
- Fødselsdag**
- Mille blev vækket af sin mor allerede klokken seks. Hun sætte sig fornummet op, da Sandra kom ind.
- Tillykke med fødselsdagen, Mille. Sandra lyssede Mille på kinden og lagde en friskantet pude på dynen. Mille var straks lysvåg. Hun rev papiret af pakken og gispede højlydt.
 - En mobiltelefon! Hun så med store øjne på mor. - Jamen har vi råd til det? Nej, hvor er den cool.
 - Det går nok. Hvis du bruger den fornuftigt. Sandra smilede. - Kom med ud i køkkenet. Morfar og morfar må være lige på trapperne.
 - Kommer de? Milles øjne strålede.
 - Ja, de ville så gerne være med til at fejre dig lige fra morgenstunden, når de nu endelig har fået mulighed for det.
- Mille var aldrig før kommet så hurtigt i tøj. Hun fløj ud på badeværelset og gispede lidt vand i ansigtet, hvorefter hun fortsatte ud i køkkenet.
- Gider du drikke bordet, Mille? Sandra var ved at tage rybtægte boller ud af ovnen, og Mille kunne bare ikke nære sig. Hun måtte lige smage en, mens hun daskede bord.
- I det samme bankede det på døren.
- Jeg åbner. Mille skyndte sig ud i bryggerset og fløj lige ind i faven på morfar, der netop kom ind ad døren.
 - Sikke en modtagelse. Tillykke med fødselsdagen, budrede han og gav hende et lille klem.
- Så var det mors tur. Hun fik et kæmpe knus.
- Værgo. Morfar rakte Mille en kuvert.
 - Tak. I dag kunne Mille bare ikke åbne noget på en normal måde. Hun nærmest flåede kuerten op. Hun fandt et flot kort med en pony på. Den lignede Stjerne. Den var også mørkebrun, og ligesom Stjerne havde den en stor, hvid stjerne midt i panden. Så åbnede hun kortet og blev helt målløs.
- Der lå 500 kroner inden!

Kapitel 1

En spektakulær død

»Jeg går i seng, mor.«

Hun sad ovre i sofaen og læste. Hun så op fra bogen, kiggede først på uret på væggen, dernæst over på sin søn, som stod i døren og gabte. »Hold da op, jeg var slet ikke klar, at klokken var så mange. Men der er da stadig en halv time til sengetid, Filip.«

»Jeg gemmer den til en anden gang,« svarede han.
»Jeg er dødtæt.«

»Så er det selvfølgelig også fjollet at holde sig vågen. Har du lavet dine lektier?«

Han nikkede. »Det var hurtigt overstået. Vi skulle bare øve vores rolle til teaterstykket, og jeg har kun to replikker.«

»To replikker? Det var ikke meget. Må jeg høre dem?«

Filip rømmede sig, slog ud med armene og sagde med en højtidelig stemme: »Og de levede lykkeligt til deres dages ende!« Han bukkede dybt. »Tak for i

KAPITEL 1

Ugens Fordømte

Filip kunne høre ham. Skridtene, der lød som en hvisken i den tavse cykelkælder. Fingrene, der knækkede forventningsfuldt. Ja, han syntes endda at kunne høre smilet, der spillede på hans læber.

Filip krøb sammen bag det store metalskab, hvor pedellen havde alt sit værktøj, og kiggede forsigtigt rundt om hjørnet. Hans hjerte sprang op i halsen, da skyggen på væggen pludselig tonede frem. Den virkede unaturligt stor. Dæmonagtig. Og var det bare det mærkelige lys, der spillede ham et puds, eller så det ikke ud, som om skyggen havde horn?

»Hvor er duuu?« sang skyggen fornøjet. »Kom friit frem!«

Filip gjorde sig så lille som mulig. Mærkede sveden trille ned over ryggen. Her var varmt som i en bageovn. Eller også føltes det bare sådan, fordi han var spærret inde i skolens cykelkælder sammen med Søren.

Indledning:

Hvorfor denne bog?

Lad os forestille os en helt almindelig medarbejder. Han er måske omkring de 40, veluddannet og sidder i en mellemliderstilling. Vi kan kalde ham Peter. Peter har gennem det meste af sit arbejdsliv sat pris på at have en chef, der udviste faglig dygtighed. Det er et ønske, der ikke altid har kunnet opfyldes. Peter har haft gode chefer, og Peter har haft dårlige chefer. Nogle har været gode til deres fag, men mindre gode til at træffe beslutninger. Andre af hans chefer har været gode til personaleledelse, men har så til gengæld ikke været så fagligt velfunderet, som den ideelle chef efter Peters mening ville være. Kort sagt ligner Peters erfaringer de fleste andres. Indtil nu. For nu har Peter fået en ny chef, og alt er pludseligt helt anderledes. På den dårlige måde.

Peter er den type medarbejder, der sætter pris på at få klar og utvetydig besked om, hvilke opgaver der skal laves, og hvad der forventes af ham og hans afdeling. Men det er ikke til at forstå, hvad chefen mener om noget som helst. Den ene dag får de underordnede én besked, den næste dag den modsatte. Når chefens samvittighedsfulde mellemledere

KAPITEL 1

Ugens Fordømte

Filip kunne høre ham. Skridtene, der lød som en hvisken i den tavse cykelkælder. Fingrene, der knækkede for ventningsfuldt. Ja, han syntes endda at kunne høre smilet, der spillede på hans læber.

Filip krøb sammen bag det store metalskab, hvor pedellen havde alt sit værktøj, og kiggede forsigtigt rundt om hjørnet. Hans hjerte sprang op i halsen, da skyggen på væggen pludselig tonede frem. Den virkede unaturligt stor. Dæmonagtig. Og var det bare det mærkelige lys, der spillede ham et puds, eller så det ikke ud, som om skyggen havde horn?

»Hvor er duuu?« sang skyggen fornøjet. »Kom friit frem!«

Filip gjorde sig så lille som mulig. Mærkede sveden trille ned over ryggen. Her var varmt som i en bageovn. Eller også føltes det bare sådan, fordi han var spærret inde i skolens cykelkælder sammen med Søren.

Djævlesøren blev han også kaldt. Der kunne skrives digre værker om de hårrejsende misgerninger, han stod bag. Hvis Fanden var en dreng, så ville han være Søren. Hans ofre var ikke bare tilfældige elever, som han greb fat i ude i skolegården, eller som han mødte på de tomme gange, når han pjækkede fra time. Nej, Djævlesøren, der gik i ottende – to klasser over Filip – var langt mere raffi-

KAPITEL 1

Ugens Fordømte

Filip kunne høre ham. Skridtene, der lød som en hvisken i den tavse cykelkælder. Fingrene, der knækkede forventningsfuldt. Ja, han syntes endda at kunne høre smilet, der spillede på hans læber.

Filip krøb sammen bag det store

Nargiss og våbnene

Første gang jeg møder Nargiss, kommer hun i selskab med en anden kvinde, som jeg har kendt i nogen tid. De er kørt 30 km gennem et område, der hærges af landevejsrøvere, for at besøge mig på en militærbase.

Nargiss er gravid, ung, smuk og bange for Taleban. Hun smiler genert med hånden for munden, fordi hun ikke kan lide sine tænder, og hun siger næsten ingenting. Hun drikker min te, spiser mine kager og sniger resterne i lommen.

Anden gang jeg møder Nargiss, forstår jeg, hvorfor hun opsøger mig. Nargiss har for nogle måneder siden samlet kvinderne i sin landsby og påbegyndt en produktion af perlesmykker. De farvestrålende glasperler skaffer kvinderne fra Pakistan. Snoren spinder de selv. For første gang tjener de unge kvinder deres egne penge. Taleban er imod, at kvinder arbejder. Men mændene i Nargiss' landsby støtter projektet.